

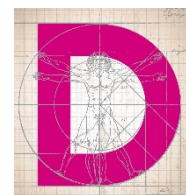
Digilec 13 (2026), pp. 20-44

Fecha de recepción: 07/04/2026

Fecha de aceptación: 29/06/2026

Fecha de publicación: 31/07/2026

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2026.13.13465>



e-ISSN: 2386-6691

Percepciones de futuros docentes de ELE/L2 sobre plurilingüismo y pluriculturalismo en distintos niveles educativos

Future Spanish L2/FL teachers' perceptions of plurilingualism and pluriculturalism across different educational levels

María ARES BLANCO *

Universidad de León

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6247-3876>

María BENÉITEZ BAYÓN **

Universidad de León

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5349-7837>

Resumen

Este estudio analiza y compara las concepciones y necesidades formativas de futuros docentes de Español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua (ELE/L2) de distintos programas formativos (grado y máster) en relación con el plurilingüismo y el pluriculturalismo en el aula de Educación Primaria, Educación Secundaria y Español como Lengua Extranjera. Considerando como variable principal el contexto educativo en el que ejercerá el futuro profesorado, se adoptó un enfoque cualitativo y fenomenográfico basado en un cuestionario anónimo administrado en línea a grupos de futuros docentes. Los resultados evidencian una tensión entre la conciencia emergente de la importancia de promover una educación plurilingüe en todas las etapas y creencias de enfoques monolingües. Asimismo, se detectaron diferencias entre los distintos grupos en cuanto a las necesidades formativas y la formación recibida. En definitiva, se evidenció la existencia de una brecha entre la teoría y la implementación práctica de los enfoques actuales, aunque deben interpretarse con cautela dado el tamaño reducido de la muestra. No obstante, estos datos ponen de relieve la necesidad de reforzar la formación docente que permita integrar enfoques plurilingües y pluriculturales para una práctica efectiva que atienda de manera inclusiva la diversidad lingüística del alumnado.

* Email institucional: mareb@unileon.es

** Email institucional: mbeb@unileon.es

Palabras clave: competencia plurilingüe; competencia pluricultural; contextos multilingües; enseñanza de lenguas; formación docente

Abstract

This study analyses and compares the conceptions and training needs of future teachers of Spanish as a Foreign Language or Second Language (ELE/L2) from different training programmes (undergraduate and postgraduate) in relation to plurilingualism and pluriculturalism, and their role in the classroom in the areas of Primary Education, Secondary Education, and Spanish as a Foreign Language. Taking the educational context in which the future teachers will work as the main variable, a qualitative and phenomenographic approach was adopted, based on an anonymous questionnaire administered online to groups of teachers. The results reveal a tension between an emerging awareness of the importance of promoting plurilingual and pluricultural education at all stages and a continued adherence to monolingual approaches. Furthermore, differences were identified between the various groups in terms of training needs and the training received. In short, the results revealed a gap between the theory and the practical implementation of current approaches, although these should be interpreted with caution given the small sample size. Nevertheless, these findings highlight the need to strengthen teacher training that enables teachers to implement plurilingual and pluricultural approaches and effectively address student's linguistic diversity in an inclusive way.

Keywords: plurilingual competence; pluricultural competence; multilingual contexts; language teaching; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, como resultado de la globalización y los movimientos migratorios, se observa una creciente diversidad lingüística y cultural en las aulas que ha situado el plurilingüismo y el pluriculturalismo en el centro del debate educativo. En el caso de la Unión Europea, coexisten aproximadamente 175 nacionalidades diferentes (Comisión Europea, s.f.). En este escenario se ha producido un cambio en el perfil del estudiante que se aleja del hablante monolingüe y se orienta hacia el plurilingüismo (Hall y Cook, 2012), concebido como la capacidad que tienen los individuos de movilizar de forma flexible su repertorio lingüístico, el cual se compone por lenguas adquiridas en distintos momentos y con diferentes niveles de dominio (Hidalgo Downing, 2012). Esta perspectiva supone un cambio significativo respecto a concepciones tradicionales, debido a que desplaza el foco desde el dominio perfecto de la(s) lengua(s) hacia un uso estratégico y adaptativo de los recursos lingüísticos disponibles en esta(s) para comunicarse. Esto es lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) denomina *competencia plurilingüe*, donde «no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que interactúan entre sí» (Consejo de Europa, 2001/2002: 4).

En el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas (LE/L2), se cuestionan los métodos monolingües, mientras que los enfoques plurales se presentan como herramientas fundamentales que fomentan el desarrollo de competencias lingüísticas flexibles cuyo objetivo es activar y movilizar el repertorio lingüístico previo del individuo y, así, transferir conocimientos de una lengua a otra (Carrasco Perea y De Carlo, 2019). Además de su utilidad en el aprendizaje y adquisición de una LE/L2, reconocer esta dimensión es crucial para el profesorado, ya que los métodos de enseñanza en el aula también pueden influir en la identidad lingüística del estudiantado (Alejandre Biel, 2013), entendida como la forma en que este se ve a sí mismo en relación con las lenguas que domina. De hecho, en contextos de inglés como LE, se ha observado cómo la puesta en práctica de tareas que integren varias lenguas es beneficiosa para los estudiantes, puesto que les permite mostrar su identidad, usar conocimientos lingüísticos previos y, no menos importante, reflexionar sobre lengua y cultura (Ortega, 2019). En consecuencia, impacta también en su capacidad para interactuar socialmente fuera de la escuela.

En la práctica, los centros educativos en España (Educación Primaria, Educación Secundaria, Universidades, Centros de Idiomas, etc.), acogen a estudiantes procedentes de diversas partes del mundo, lo que configura espacios de aprendizaje en los que el plurilingüismo y la pluriculturalidad se convierten en elementos clave para el desarrollo académico y social del alumnado. Este contexto educativo contemporáneo representa un desafío tanto para las políticas europeas como para las prácticas docentes en los centros educativos, pero también una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y fomentar la inclusión. No obstante, las creencias de muchos profesores (en especial en aquellas regiones monolingües) en ocasiones se desvían de este enfoque plurilingüe y se perpetúan ideas o prácticas centradas en una sola lengua, en parte debido a la insuficiente formación que reciben los futuros docentes para llevar al aula estas políticas plurilingües de forma

adecuada (Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017; Birello et al., 2021; Maya Retamar et al., 2024).

Por consiguiente, la formación de futuros docentes capaces de comprender y gestionar dicha diversidad es una prioridad para los sistemas educativos. A diferencia de estudios previos (Fernández-Portero y Morera-Bañas, 2025), este estudio analiza cómo las percepciones de los futuros docentes están condicionadas por el tipo de alumnado que anticipan en su futura práctica profesional (por ejemplo, aulas con predominio de hablantes nativos frente a contextos de enseñanza donde no habrá estudiantes cuya lengua materna [LM] sea el español). A través de un enfoque cualitativo y fenomenográfico, considerando como variable principal el contexto educativo del alumnado esperado, se pretende aportar una comprensión más matizada de cómo las creencias de los futuros docentes de español como LE/L2 en formación en distintos niveles educativos se configuran en relación con la realidad educativa y extraer implicaciones directas para el diseño de programas de formación inicial del profesorado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Plurilingüismo y pluriculturalismo en la enseñanza de español LE/L2*

Las instituciones europeas (el Parlamento, el Consejo y la Comisión) han impulsado políticas destinadas a promover el aprendizaje y uso de varias lenguas en Europa desde 2001 [1], Año Europeo de las Lenguas y año de publicación del MCER. Todas ellas se asientan en la consideración del plurilingüismo como un valor cultural esencial para la cohesión social. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el plurilingüismo se presenta como «el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a usuario/a y/o aprendiz» (Consejo de Europa, 2020: 39), es decir, ese conjunto recursos lingüísticos y culturales que un individuo utiliza en función de sus necesidades a la hora de comunicarse, y que refleja una interacción constante entre las lenguas que conoce. Así, se promueve la enseñanza temprana de idiomas, la formación específica del profesorado, la evaluación mediante indicadores comunes y el uso del MCER (2001/2002, y el *Volumen Complementario*, 2020/2021) y el Portfolio Europeo de las Lenguas (2008). Esta propuesta no solo busca la convivencia de distintas lenguas en su territorio, tanto a nivel social como individual (multilingüismo), sino desarrollar competencias plurilingües en sus ciudadanos. La competencia plurilingüe se define como «la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe» (Consejo de Europa, 2020), es decir, utilizar todos los recursos disponibles procedentes de las lenguas que conoce el usuario para una situación comunicativa efectiva según el contexto.

Por otra parte, el aprendizaje de lenguas se basa en procesos mentales transferenciales. En este sentido, el repertorio lingüístico del aprendiz actúa como un recurso central que le permite construir puentes entre sistemas lingüísticos y culturales (Carrasco Perea y De Carlo, 2019). De este modo, las lenguas están profundamente conectadas con las culturas, por lo que «el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo» (Consejo de Europa, 2001/2002: 6), es decir, en el marco de la convivencia e interacción entre varias culturas. Y, a través de referencias a aspectos

cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales se facilita el desarrollo de competencias instrumentales que contribuyen a la adquisición de una competencia lingüística e intercultural más sólida (Sánchez Castro, 2010; Sanz, 2016). Así, un aprendiente plurilingüe desarrolla una visión cultural más amplia y flexible porque sus lenguas y culturas interactúan entre sí. Por consiguiente, en la didáctica de español LE/L2, la competencia plurilingüe forma parte de una competencia pluricultural más amplia, ya que aprender idiomas también implica entender y desarrollar destrezas para relacionarse entre diferentes culturas (Robles Ávila y Palmer, 2020).

Asimismo, la forma en la que se enseña una nueva lengua puede influir en cómo el estudiante percibe tanto esta como su propia identidad lingüística, en otras palabras, tanto su auto-percepción respecto a las lenguas que domina como la forma en que estas modelan su manera de pensar, de comunicarse... En resumen, de ver el mundo. En un aula plurilingüe, donde cada aprendiente tiene un repertorio lingüístico diferente, el docente debe evitar imponer una jerarquía entre lenguas y fomentar un enfoque integrador. De esta forma, el docente ayudará a los estudiantes a convertirse en hablantes interculturales que desarrollan habilidades para interactuar con personas de diferentes culturas a la vez que aprenden la lengua. Del mismo modo, prevendrá conflictos culturales que puedan surgir por creer que la propia cultura es superior, por estereotipos, generalizaciones, prejuicios o choques culturales (Alejandre Biel, 2013). Con todo, debe gestionar el uso de las lenguas de forma que favorezca la integración social del alumnado y ayudar a desarrollar la identidad lingüística del alumnado.

Estos conceptos de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* fueron la base para el desarrollo de los descriptores en el *Volumen Complementario* (2020) para medir competencias plurilingües y pluriculturales en distintos niveles en relación con el aprovechamiento del repertorio cultural, la comprensión plurilingüe y el aprovechamiento del repertorio plurilingüe (Consejo de Europa, 2020: 137). De este modo, se introducen puntos clave como abordar la otredad a través de la identificación de similitudes y diferencias culturales; el alumno como mediador intercultural; el conocimiento de lenguas ya adquiridas para comprender nuevas lenguas; incorporar elementos de otras lenguas y variaciones lingüísticas; combinar y alternar de forma deliberada las lenguas; y fomentar una actitud de disposición para ampliar la conciencia lingüística y cultural. En definitiva, la capacidad para adaptarse a diferentes contextos y situaciones sociales, además de fomentar la interacción intercultural. Sin embargo, a pesar de esta visión integrada apoyada por los documentos del Consejo de Europa y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), en la práctica los manuales destinados a aprendientes de ELE no siempre aplican este enfoque de forma consistente (Robles Ávila y Palmer, 2020). Por consiguiente, se manifiesta la necesidad de un cambio de enfoque en el contexto actual, tanto a nivel teórico como práctico que, en realidad, no supone una completa novedad, pues se alinea con lo establecido en el MCER y el *Volumen complementario*.

La investigación reciente ha permitido identificar diversas acciones concretas para la didáctica del plurilingüismo y pluriculturalismo en el aula de español LE/L2 (Sanz, 2016; Corcoll López, 2021; Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017; Birello et al., 2021; Maya Retamar et al., 2024): se debe realizar un diagnóstico de las lenguas que hablan los

estudiantes (nivel y experiencias culturales), crear espacios de reflexión que desarrollen una identidad plurilingüe positiva e integrar tareas plurilingües para mejorar el aprendizaje. Para ello, es necesario reforzar la formación docente inicial que permita al docente desarrollar una práctica sistemática de secuencias y tareas concretas (Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017; Birello et al., 2021; Maya Retamar et al., 2024).

2.2. Contextos de enseñanza de español LE/L2

El contexto de la didáctica de español como LE/L2 abarca una considerable diversidad en cuanto a sus potenciales destinatarios y sus ámbitos o etapas de aplicación. En consecuencia, la enseñanza de español para estos diferentes grupos de estudiantes se orienta a través de marcos normativos diferentes.

2.2.1. Español LE

La enseñanza de español como LE, dirigida principalmente a aprendientes internacionales, se rige por la guía del MCER (2001/2002) y sus niveles de competencia comunicativa.

Al hablar de aulas de LE, en primer lugar, hay que diferenciar entre dos contextos. Por un lado, las aulas en el extranjero, en las que predomina un contexto exolingüe: el alumnado no comparte la lengua meta y la lengua compartida/común (LC) se convierte en un recurso comunicativo y didáctico (Romero Alarcón, 2020). En cambio, en España, se encuentran estudiantes internacionales que viajan de intercambio a aprender español en universidades, academias o centros de idiomas. Este tipo de aprendientes pasan de un contexto inicial exolingüe a uno endolingüe en el que la LC se utiliza como puente hasta que desarrollan una competencia suficiente en la lengua meta.

Además, el tipo de agrupación lingüística también condicionará las prácticas docentes. En contextos homogéneos (por ejemplo, clases de ELE en China) y, en especial, en niveles iniciales, el profesor puede recurrir a la LM como andamiaje cognitivo (en el caso de que esta sea compartida por docente y aprendientes). En grupos heterogéneos (por ejemplo, clases de ELE en un centro de idiomas en España), se tiende a privilegiar el uso de la lengua meta y recurrir a otras lenguas únicamente de forma puntal y estratégica (Reverter Oliver, 2020; Brevik y Rindal, 2020; Slaughter y Cross, 2021). De hecho, diversas investigaciones ponen de manifiesto que las clases de LE se continúan estructurando sobre la base de la lengua meta, sin integrar o aprovechar conocimientos que el alumnado ya tiene de otras lenguas (Llompert et al., 2020; Frigolé y Tresserras, 2023), e ignorando así el plurilingüismo real de los aprendientes. Aunque estudios recientes han evidenciado una actitud favorable de los docentes hacia el plurilingüismo, persisten dificultades en su implementación práctica (Corea y Rodríguez Ilias, 2025).

En el caso del español como LE, esta lengua normalmente no es la primera, sino la segunda o tercera LE del repertorio del individuo (y más en el contexto de la enseñanza de LE en el que el inglés se ha establecido como lengua dominante). La didáctica de terceras lenguas (DTL) cuestiona los métodos monolingües que minusvaloraban el uso de la LM o las diferentes lenguas del repertorio del alumnado y busca, precisamente, activar el conocimiento lingüístico previo como *andamios* para la nueva LE (Sanz, 2016).

La LM de los aprendientes constituye un factor determinante en el proceso de aprendizaje de lenguas que puede integrarse de manera efectiva en función del nivel del alumnado y de las creencias del profesorado (Galindo, 2012). Del mismo modo, en los enfoques plurilingües la traducción ya no se considera un obstáculo para el aprendizaje, sino un recurso que permite al aprendiente comparar estructuras, comprender significados y desarrollar una reflexión metalingüística (Reverter Oliver, 2020).

2.2.2. Español L2

El alumnado inmigrante en edad de escolarización se incorpora a las aulas ordinarias desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato, donde la lengua española actúa como lengua vehicular tanto de aprendizaje como de inclusión social. En este caso, los grupos de estudiantes suelen presentar heterogeneidad, y la enseñanza de español L2 se inscribe dentro del sistema educativo que regula la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta sigue la recomendación del Consejo de Europa e incluye también entre las competencias clave para el aprendizaje permanente la competencia plurilingüe, por lo que es coherente con los principios del MCER. Respecto a los inmigrantes adultos que no se encuentran en edad escolar, estos acceden al aprendizaje de español a través de las escuelas oficiales de idiomas (donde la LOMLOE también regula el marco general), asociaciones, etc. [2].

La necesidad de formar en plurilingüismo a futuros docentes de español L2 es evidente y presenta una exigencia en la sociedad actual (Palou Sangrà y Tresserras Casals, 2015; Cabré Rocafort y Tresserras Casals, 2017; Borg, 2018; Tresserras Casals y Palou Sangrà, 2021). De hecho, investigaciones recientes (Llompарт et al., 2020) han destacado que los estudiantes acogen el plurilingüismo de forma natural y espontánea en las aulas, donde se observa alternancia de lenguas, el uso de una lengua para aprender otra o para reformular. Así, el profesorado debe utilizar estas prácticas como recursos que incorporar de forma consciente y planificada en las clases.

3. METODOLOGÍA

3.1. Método

Este estudio se planteó con el objetivo de analizar las percepciones y necesidades de futuros docentes en formación de español LE/L2 sobre el plurilingüismo y el pluriculturalismo en distintos niveles educativos con el objetivo de identificar posibles diferencias en función del contexto educativo esperado. En particular, se busca examinar como las expectativas sobre el tipo de alumnado influyen en sus creencias y actitudes respecto a su práctica docente futura.

Con este propósito, se adoptó un enfoque cualitativo de tipo fenomenográfico.

3.1.1. Participantes

Los participantes fueron 75 docentes en formación de distintos grados universitarios de la Universidad de León, divididos en cuatro grupos:

1. EP: estudiantes de la asignatura Enseñanza del Castellano como L2 del Grado en Educación Primaria (57 participantes, 76 %);
2. FH: Estudiantes de la asignatura Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II del Grado en Lengua Española y su Literatura (8 participantes, 10.7 %);
3. MELE1: Estudiantes del primer curso del Máster en Lingüística y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (7 participantes, 9.3 %);
4. MELE2: Estudiantes del segundo curso del Máster en Lingüística y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (3 participantes, 4 %);

Por lo tanto, la mayoría de los encuestados fueron estudiantes del grado de Educación Primaria que se encontraban cursando la asignatura de Enseñanza del Castellano como L2.

Por otra parte, entre los 75 docentes en formación, había 52 mujeres (69.3 %), 22 hombres (29.3 %) y una persona no binaria (1.3 %).

Los rangos de edad se establecieron de acuerdo a la distribución de la muestra con el fin de evitar que en un único intervalo se concentrara la mayoría de los participantes y facilitar, de este modo, la interpretación de los datos. Así, el rango 18-22 acumuló el mayor número de participantes (N = 59, 78.7 %), seguido de 23-25 (N = 13, 17.3 %), 26-30 (N = 2, 2.7 %) y 31-40 (N = 1, 1.3 %).

3.1.2. Instrumento

Se empleó un cuestionario para la recolección de datos diseñado *ad hoc* a través de los Formularios de Google. Dicha prueba estaba compuesta por 28 ítems (Tabla 1) estructurados mediante una escala Likert de cinco puntos en la que 1 significaba «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo».

El cuestionario se organizó en seis secciones:

1. *Uso de las lenguas en el aula;*
2. *la dimensión cultural en la enseñanza;*
3. *uso pedagógico del repertorio lingüístico del alumnado;*
4. *enfoques tradicionales vs actuales;*
5. *formación docente;*
6. *autoevaluación de la formación recibida.*

Los ítems de la sección 1 ítems se extrajeron y adaptaron de Galindo (2012) y Romero Alarcón (2020); el resto se elaboraron a partir de los descriptores de la competencia plurilingüe recogidos en el *Volumen Complementario* del MCER (2020/2021). Además, Los ítems de la sección 4 se formularon de manera inversa con el objetivo de mejorar la precisión del análisis y evitar respuestas automáticas de los participantes.

3.2. Procedimiento

Se administró el cuestionario en línea de manera anónima con el fin de garantizar la confidencialidad de los participantes. Los datos obtenidos fueron organizados y procesados con el software IBM SPSS Statistics.

- Se realizaron análisis descriptivos de cada ítem, se calcularon tanto la media como la mediana, junto con la desviación estándar, con el objetivo de ofrecer una visión lo más completa posible de las respuestas de los participantes.
- Con el propósito de examinar las diferencias en las percepciones en función de las variables, se realizó un análisis de varianza (ANOVA de un factor).
- Para aquellos ítems que mostraron diferencias significativas en el ANOVA ($p < 0.05$), se realizaron pruebas post hoc y, así, identificaron qué grupos diferían entre sí. Después de comprobar la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, se realizó la prueba de Tukey. Cuando no se cumplió el supuesto de homogeneidad, se utilizaron los resultados correspondientes a «no se asume igualdad de varianzas».
- Para los análisis inferenciales, los ítems inversos se recodificaron previamente para, de este modo, garantizar la coherencia en la dirección de escala.

Todo ello permitió realizar un análisis descriptivo y comparativo para identificar tendencias y patrones en la formación de futuros docentes de español LE/L2.

4. RESULTADOS

4.1. Estadísticos descriptivos

En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos de los 28 ítems del cuestionario (Tabla 1). En general, se observó una tendencia favorable hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo, aunque con ciertas diferencias significativas en función de las secciones del cuestionario.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario

1. USO DE LAS LENGUAS EN EL AULA		M	Md	DT
L1	Como docente de lengua extranjera, me gustaría utilizar la lengua meta como lengua vehicular en las clases todo el tiempo.	3.77	4	0.94
L2	Al utilizar únicamente la lengua meta, el proceso de adquisición y aprendizaje del alumnado será más rápido.	3.31	4	1.08
L3	Utilizar la lengua materna del alumnado, además de la lengua meta, influye positivamente en su aprendizaje.	3.73	4	1.08
L4	*El uso de una LC facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.	3.87	4	0.94
L5	El uso de una LC debe disminuir a medida que el alumnado adquiere un mayor dominio de la lengua meta.	4.53	5	0.66
L6	*El uso de una LC, como el inglés, por parte del docente, se justifica en niveles iniciales/intermedios (A1-A2-B1), pero no en niveles avanzados (B2-C1-C2).	3.65	4	0.98
L7	En contexto de inmersión solo debe utilizarse el español, pero en contexto de no inmersión está justificado el uso de la LM o LC.	3.11	3	0.95
2. LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA				
C1	En la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario trabajar la competencia intercultural del alumnado.	4.63	5	0.67

C2	Es necesario enseñar a los estudiantes que las normas y prácticas son diferentes dependiendo de la cultura.	4.49	5	0.89
C3	El/la docente debe adaptar su lenguaje y sus estrategias comunicativas para facilitar la comprensión de sus estudiantes en contextos multiculturales.	4.51	5	0.74
C4	El/la docente debe enseñar que una misma acción puede tener distintas interpretaciones según la cultura.	4.64	5	0.63
C5	El/la docente debe fomentar una actitud crítica y neutra ante las diferentes culturas.	4.49	5	0.78
C6	En el aula de lenguas extranjeras es necesario trabajar para desmontar estereotipos y sobregeneralizaciones.	4.56	5	0.70
C7	El/la docente debe promover que su alumnado pida y ofrezca aclaraciones con el objetivo de evitar malentendidos culturales.	4.52	5	0.68
3. USO PEDAGÓGICO DEL REPERTORIO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO				
R1	El/la docente debe animar a su alumnado a usar su conocimiento de las lenguas que hable para entender y aprender vocabulario y otras estructuras en la lengua meta.	4.40	5	0.74
R2	Conocer las semejanzas y diferencias entre la lengua meta y otras lenguas que el alumnado conozca, por ejemplo, a través de los falsos amigos, refuerza su aprendizaje.	3.97	4	0.92
R3	Utilizar textos en diferentes lenguas sobre el mismo tema (noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea) ayuda a desarrollar la comprensión plurilingüe.	4.39	5	0.73
4. ENFOQUES TRADICIONALES VS ACTUALES				
E1	La competencia intercultural del alumnado debe trabajarse fuera del aula de lenguas extranjeras, que se debe enfocar en aspectos lingüísticos.	2.27	2	1.19
E2	Conocer las semejanzas y diferencias entre la lengua meta y otras lenguas que el alumnado conozca generará confusión y transferencias incorrectas entre las lenguas que habla.	2.29	2	1.09
E3	La comprensión plurilingüe debe trabajarse fuera del aula de lenguas extranjeras.	3.28	3	1.26
5. FORMACIÓN DOCENTE				
F1	El/la docente de lenguas extranjeras debe estar formado/a en competencia intercultural.	4.43	5	0.66
F2	En la sociedad plurilingüe y multicultural actual, el profesorado necesita formarse en plurilingüismo y diversidad lingüística y cultural.	4.45	5	0.79
6. AUTOEVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA				
A1	A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado propuestas y estrategias para desarrollar la comprensión plurilingüe.	2.19	2	1.02
A2	A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado propuestas y estrategias para desarrollar la competencia intercultural del alumnado.	2.55	2	1.11
A3	A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado estrategias comunicativas ante situaciones de diversidad cultural.	2.47	2	1.00
A4	A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado estrategias para trabajar las semejanzas y diferencias entre varias lenguas con el alumnado.	2.36	2	1.02
A5	Mi instrucción en plurilingüismo es suficiente para enfrentarme a un contexto de aula real.	2.36	2	1.01

A6	Necesito más propuestas y estrategias para trabajar la competencia plurilingüe en el aula de LE/L2.	4.73	5	0.62
----	---	------	---	------

Nota. Las preguntas con * se han extraído y adaptado de Galindo (2012) y Romero Alarcón (2020). M = media; Md = mediana; DT = desviación típica.

1. Uso de las lenguas en el aula

La mayoría de las respuestas de los participantes en esta sección tendieron a estar agrupadas en «de acuerdo», tal y como refleja la mediana. De hecho, los resultados mostraron valores medios moderadamente altos ($M \approx 3.11-4.53$). Sin embargo, en L2 y L3 se observó que la DT era superior a 1, lo que indicó la coexistencia de distintas percepciones entre los participantes del estudio.

2. La dimensión cultural en la enseñanza

Las puntuaciones más altas del cuestionario se encuentran en esta sección (Md = 5 en los 7 ítems). Además, las DT son bajas, lo que indicó una alta homogeneidad en las respuestas. Esto reflejó la conciencia de los futuros profesores sobre la importancia de desarrollar la competencia pluricultural en el aula.

3. Uso pedagógico del repertorio lingüístico del alumnado

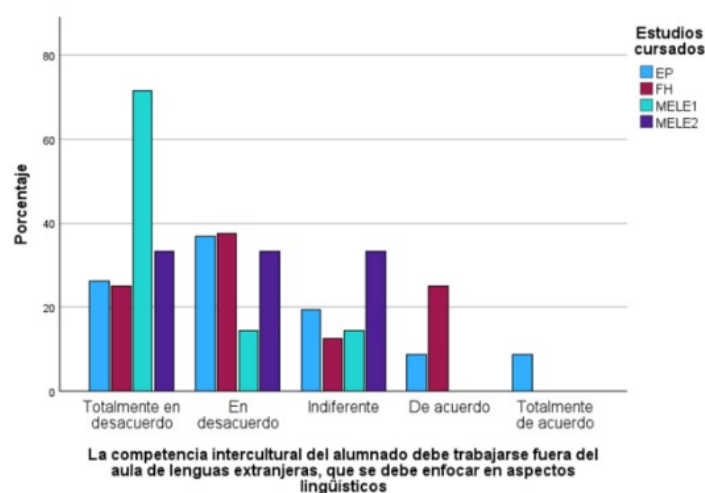
En esta sección, los resultados también mostraron valoraciones positivas en la integración de las lenguas del alumnado como recurso didáctico ($M \approx 3.97-4.40$). No obstante, la ligera variabilidad en las respuestas puede suponer diferencias en la aplicación del enfoque plurilingüe.

4. Enfoques tradicionales vs actuales

Los participantes mostraron su «desacuerdo» hacia concepciones más restrictivas de la enseñanza de lenguas ($M \approx 2.27-3.28$) [4], aunque los valores altos de la DT de todos los ítems (superiores a 1) indicaron heterogeneidad en las percepciones de los futuros docentes. En la Figura 1 se observa la tendencia general de un desacuerdo mayoritario en E1; especialmente destaca el grupo de MELE1 con un alto porcentaje en la opción «totalmente en desacuerdo» (más de un 70 %), mientras que los grupos de EP, FH y MELE2 mostraron porcentajes más equilibrados.

Figura 1

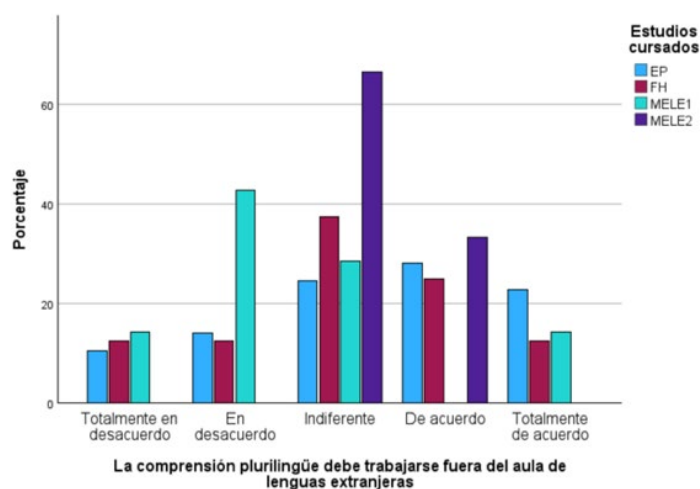
Percepciones de los participantes respecto al ítem E1



Por otra parte, en relación con la Figura 2, se percibe cierto grado de indiferencia en todos los grupos, especialmente respecto al de MELE2 (63 %); en oposición, el grupo MELE1 destaca por su alto porcentaje en «en desacuerdo» (43 %).

Figura 2

Percepciones de los participantes respecto al ítem E3



5. Formación docente

Los datos relativos a la formación docente fueron claros: los futuros docentes consideran necesaria la formación en plurilingüismo y pluriculturalismo ($M \approx 4.43-4.45$, $Md = 5$).

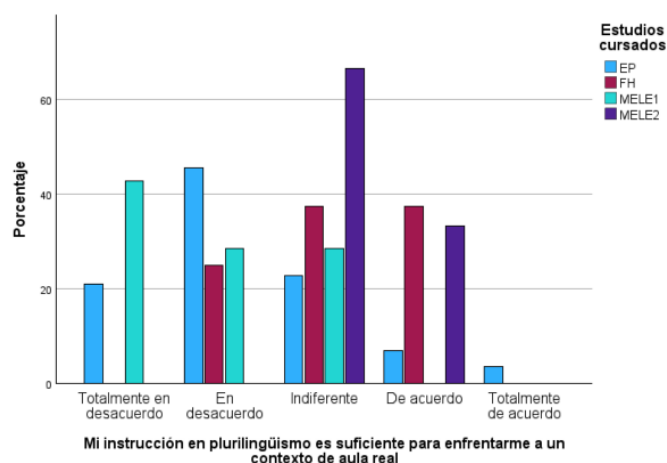
6. Autoevaluación de la formación recibida

En contraste con el resto de ítems del cuestionario, las respuestas sobre la formación recibida (A1, A2, A3, A4 y A5) presentaron las puntuaciones más bajas, lo que sugirió una autopercepción de insuficiencia en su formación.

En relación con la afirmación «Mi instrucción en plurilingüismo es suficiente para enfrentarme a un contexto de aula real» (A5), se observó una tendencia general hacia las opciones «indiferente» y «en desacuerdo». El grupo de EP concentró sus respuestas principalmente entre «totalmente en desacuerdo» (21 %) y «en desacuerdo» (45 %); también en el grupo de MELE1 las opciones más elegidas fueron «totalmente en desacuerdo» (43 %), «en desacuerdo» (28 %) e «indiferente» (28 %); en contraste, las respuestas del grupo de MELE2 se distribuyeron entre «indiferente» en su mayoría (67 %), seguido de un porcentaje menor en «de acuerdo» (33 %). Por último, en cuanto al grupo de FH, se observa una gran disparidad pues se observan porcentajes similares entre «de acuerdo» (37 %), «indiferente» (37 %) y «en desacuerdo» (25 %) (Figura 3).

Figura 3

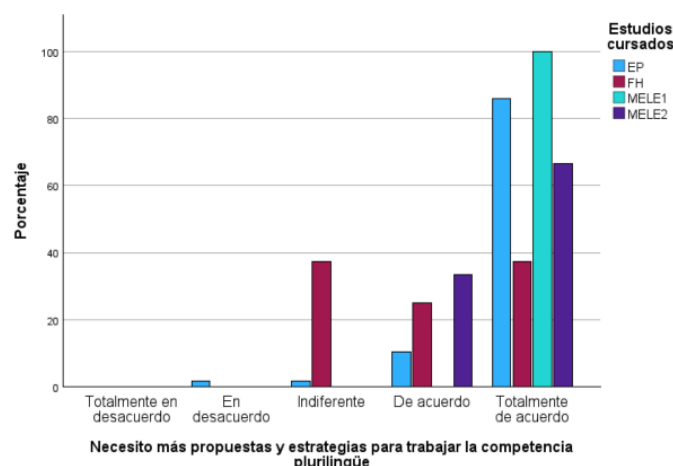
Percepciones de los participantes respecto al ítem A5



Respecto al ítem A6 (Figura 4), «Necesito más propuestas y estrategias para trabajar la competencia plurilingüe en el aula de LE/L2», todos los grupos manifestaron una clara percepción de necesidad formativa, en especial el de MELE1 (100 %) y EP (87 %); en cambio, FH mostró una distribución menos homogénea, puesto que la mayor parte de las respuestas se concentraron en «indiferente» (37 %), aunque seguidas de cerca por «de acuerdo» (25 %) y, por último, «totalmente de acuerdo» (37 %).

Figura 4

Percepciones de los participantes respecto al ítem A6



4.2. Diferencias en función de las variables

4.2.1. Género y edad

Se realizaron análisis de varianzas en función del género y la edad. En primer lugar, respecto al género, debido al tamaño reducido del grupo correspondiente a «no binario» ($N = 1$), los análisis se realizaron solamente con los grupos de «mujeres» y «hombres» a través de una prueba t para muestras independientes. No se encontraron diferencias estadísticas significativas en la mayoría de los ítems; no obstante, se identificaron tres ítems cuyo $p < 0.05$ (L6, F1 y A6). Con el objetivo de controlar si se trataba de un error derivado de la realización de múltiples comparaciones, se aplicó la corrección de Bonferroni y se ajustó el nivel de significación a $\alpha = 0.0018$. De este modo, se comprobó que no existe ninguna diferencia significativa en cuanto al género.

Por otro lado, en la variable «edad», también se observaron diferencias significativas en algunos ítems (L7, C2 y A4), pero estas no se mantuvieron tras aplicar la corrección de Bonferroni. Por tanto, tampoco existe ninguna diferencia significativa respecto a la edad.

4.2.2. Titulación cursada

A continuación se detallan las diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems entre los grupos de participantes de este estudio (EP, FH, MELE1 y MELE2). Según se muestra en la Tabla 2 [3], se observaron diferencias estadísticamente significativas en los ítems L7, C4, C5, R1, F2, A1, A2, A4 y A6.

Tabla 2

Diferencias significativas entre los grupos respecto a la titulación

Ítem	EP (M±DT)	FH (M±DT)	MELE1 (M±DT)	MELE2 (M±DT)	F (gl=3)	Sig. (p)	η^2	Post hoc
1. USO DE LAS LENGUAS EN EL AULA								
L7	2.93±0.92	3.50±0.93	4.00±0.82	3.33±0.58	3.551	0.019	0.130	EP ≠ MELE1
2. LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA								
C4	4.72±0.49	4.00±1.20	4.86±0.38	4.33±0.58	4.016	0.011	0.145	EP ≠ FH

								FH ≠ MELE1
C5	4.65±0.52	3.63±1.30	4.43±1.13	4.00±1.00	5.290	0.002	0.183	EP ≠ FH
3. USO PEDAGÓGICO DEL REPERTORIO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO								
R1	4.56±0.60	3.75±0.89	4.00±1.00	4.00±1.00	4.562	0.006	0.162	EP ≠ FH
4. ENFOQUES TRADICIONALES VS ACTUALES								
5. FORMACIÓN DOCENTE								
F2	4.56±0.69	3.75±1.17	4.57±0.89	4.00±1.00	3.062	0.034	0.115	EP ≠ FH
6. AUTOEVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA								
A1	1.96±0.89	2.88±0.99	2.43±1.13	4.00±1.00	6.596	<0.001	0.218	EP ≠ MELE2
A2	2.33±1.06	3.00±0.93	3.00±1.00	4.33±0.58	4.792	0.004	0.168	EP ≠ MELE2
A4	2.07±0.87	3.25±0.89	3.29±1.11	3.33±1.16	8.244	<0.001	0.258	EP ≠ FH EP ≠ MELE1
A6	4.81±0.55	4.00±0.93	5.00±0.00	4.67±0.58	5.150	0.003	0.179	EP ≠ FH

La prueba post hoc de Tukey reveló que el grupo MELE1 mostró un mayor acuerdo con «En contexto de inmersión solo debe utilizarse el español, pero en contexto de no inmersión está justificado el uso de la LM o LC» (L7) que el grupo EP.

En cuanto al ítem C4, «El/la docente debe enseñar que una misma acción puede tener distintas interpretaciones según la cultura», el grupo EP mostró un mayor acuerdo con esta afirmación que el grupo FH. A su vez, el grupo MELE1 mostró un mayor acuerdo que el grupo FH, lo que también sucede en el ítem A4 («A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado estrategias para trabajar las semejanzas y diferencias entre varias lenguas con el alumnado»). Por su parte, también en este ítem, el grupo FH presenta un mayor acuerdo que el grupo EP.

En los ítems C5 («El/la docente debe fomentar una actitud crítica y neutra ante las diferentes culturales»), R1 («El/la docente debe animar a su alumnado a usar su conocimiento de las lenguas que hable para entender y aprender vocabulario y otras estructuras en la lengua meta»), F2 («En la sociedad plurilingüe y multicultural actual, el profesorado necesita formarse en plurilingüismo y diversidad lingüística y cultural») y A6 («Necesito más propuestas y estrategias para trabajar la competencia plurilingüe en el aula de LE/L2»), se observa un mayor acuerdo por parte del grupo EP que los del grupo FH.

Respecto a los ítems A1 («A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado propuestas y estrategias para desarrollar la comprensión plurilingüe») y A2 («A lo largo de mi instrucción como futuro/a docente de lenguas extranjeras, considero que me han proporcionado propuestas y estrategias para desarrollar la competencia intercultural del alumnado»), el grupo MELE2 mostró un mayor acuerdo que el grupo EP.

5. DISCUSIÓN

En este apartado se analizan los principales hallazgos del estudio en relación con la bibliografía existente. El análisis examina las creencias y actitudes respecto al plurilingüismo y el pluriculturalismo de los docentes de LE/L2 en formación en distintos

niveles educativos, y cómo el alumnado de destino de su futura práctica docente influye en sus percepciones.

1. Uso de las lenguas en el aula

En línea con diversas investigaciones que señalan que las clases de LE continúan estructurándose en torno a la lengua meta, defendiendo incluso su uso exclusivo (Llompарт et al., 2020; Frigolé y Tresserras, 2023), los resultados mostraron que, efectivamente, esta continúa ocupando una posición central en las percepciones de los futuros docentes. Por ejemplo, cabe señalar la tendencia favorable hacia su uso predominante como lengua vehicular (L1: $M = 3.77$) y hacia la idea de que su uso exclusivo ayuda a acelerar su aprendizaje (L2: $M = 3.31$).

Sin embargo, estas creencias conviven con una valoración positiva del uso de otras lenguas en el aula, lo que muestra una tensión entre una visión monolingüe tradicional y una conciencia emergente de enfoques plurilingües. Los futuros docentes tendieron a considerar el papel determinante como recurso pedagógico en el aprendizaje de lenguas la LM (L4: $M = 3.87$) y la LC (L3: 3.73), tal y como afirman estudios previos (Galindo, 2012; Sánchez Castro, 2010). Por lo tanto, los resultados no señalan un enfoque puramente monolingüe, sino que aceptan otras lenguas, aunque estas siguen subordinadas a la lengua meta (Reverter Oliver, 2020; Brevik y Rindal, 2020; Slaughter y Cross, 2021), pues se observa la creencia del uso puntual y temporal de la LM/LC (L5: $M = 4.53$) y de su uso exclusivo en niveles bajos ($M = 3.65$).

Los resultados apuntan más bien a una concepción estratégica del uso de las lenguas en el aula, más que a una adhesión rígida a un único enfoque. En particular, llama la atención el ítem L7 ($M = 3.11$), relativo al uso de las lenguas en contexto de (no) inmersión. Los datos sugieren una mayor variabilidad en función del contexto de enseñanza. Así, el análisis post hoc reveló que el grupo MELE1 muestra un mayor grado de acuerdo que el grupo de EP que se explica por la formación recibida en ambos grupos. Por un lado, mientras que el grupo EP desarrollará su profesión con grupos plurilingües en contexto de inmersión en los que el español será en un recurso comunicativo y didáctico (Romero Alarcón, 2020), los estudiantes del máster de ELE centran su atención en la didáctica del español como LE condicionada por el contexto de aprendizaje. Por consiguiente, las respuestas del grupo MELE1 reflejan esa concepción flexible del uso de las lenguas, en las que la adopción de enfoques monolingües o plurilingües dependerá de las condiciones de aprendizaje. De hecho, tal y como muestran los descriptivos estadísticos, el grupo del MELE2 se posicionó indiferente o, en su defecto, de acuerdo con esta afirmación. De nuevo, estos datos se alinean con los de Galindo (2012), quien observó que en inmersión se prioriza la LE, mientras que en el extranjero la LM se utiliza para funciones prácticas, como la traducción, que en los enfoques plurales vuelve a cobrar fuerza (Reverter Oliver, 2020).

La percepción positiva del empleo de varias lenguas en el aula refleja la aceptación por parte de los participantes de la diversidad lingüística como recurso de aprendizaje. Esto sugiere que en la formación de futuros docentes es necesario avanzar hacia modelos

de enseñanza que no se centren únicamente en la adquisición de la lengua meta de forma aislada y condicionada por el contexto de (no) inmersión.

2. La dimensión cultural en la enseñanza

En esta sección, a diferencia de lo observado en la sección sobre el uso de lenguas en el aula, los resultados mostraron de forma general una valoración claramente positiva de integrar el pluriculturalismo en la enseñanza de lenguas ($M \approx 3.97-4.40$; $Md = 5$), lo cual se alinea con los enfoques actuales que manifiestan la necesidad de comprender y desarrollar destrezas que permitan a los estudiantes relacionarse entre diferentes culturas (Robles Ávila y Palmer, 2020; Consejo de Europa, 2001/2002; 2020/2021).

En la dimensión cultural no se aprecian contradicciones significativas, sino que de forma general los participantes destacan la importancia de la persona docente como mediador intercultural (C3, C5 y C6). Asimismo, valoran positivamente la necesidad de reconocer la diversidad de normas y prácticas culturales (C2) y desarrollar estrategias para evitar malentendidos (C7); por consiguiente, los futuros docentes conocen la importancia de trabajar estos contenidos en el aula a fin de prevenir conflictos culturales (Alejandre Biel, 2013).

No obstante, es necesario matizar algunas afirmaciones. En cuanto al ítem «El/la docente debe enseñar que una misma acción puede tener distintas interpretaciones según la cultura» ($C4 = 4.64$), el grupo EP mostró un mayor acuerdo con esta afirmación que el grupo FH. A su vez, el grupo MELE1 mostró un mayor acuerdo que el grupo FH. En el ítem C5 («El/la docente debe fomentar una actitud crítica y neutra ante las diferentes culturales» ($C5: M = 4.49$), se observa un mayor acuerdo por parte del grupo EP que los del grupo FH.

Estas diferencias entre grupos pueden deberse a la formación específica recibida y, también, a la experiencia en contextos multiculturales. En el caso del grupo EP, el multiculturalismo está presente en las aulas y, por ello, constituye una demanda en su instrucción como docentes de español L2 (Palou Sangrà y Tresserras Casals, 2015; Cabré Rocafort y Tresserras Casals, 2017; Borg, 2018; Tresserras Casals y Palou Sangrà, 2021). Quizá en otros grupos, a pesar de ser positivamente valorado, su integración en el aula se vea relegada a un segundo plano en comparación con la competencia lingüística.

Por consiguiente, los resultados sugieren que, a pesar de la buena acogida del pluriculturalismo en los diferentes grupos, es necesario seguir trabajando en formar a los futuros docentes en prácticas que reconozcan los repertorios culturales previos de sus aprendientes, sobre todo en el caso de los participantes de FH.

3. Uso pedagógico del repertorio lingüístico del alumnado

En relación con el aprovechamiento del repertorio lingüístico de los estudiantes, los resultados evidencian una tendencia generalizada hacia el acuerdo total: desarrollar la capacidad de manejar varias lenguas permite construir relaciones entre diferentes sistemas lingüísticos y ayuda al aprendizaje de la nueva lengua (R1), tal y como señaló en su estudio Sanz (2016). Del mismo modo, los datos mostraron una tendencia positiva

hacia la comparación entre lenguas (R2) y el empleo de materiales en diferentes lenguas (R3), estrategias que se han demostrado altamente efectivas y beneficiosas para los aprendientes (Ortega, 2019). Asimismo, está en sintonía con los principios del MCER y su *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2001/2002; 2020/2021).

En el ítem R1 («El/la docente debe animar a su alumnado a usar su conocimiento de las lenguas que hable para entender y aprender vocabulario y otras estructuras en la lengua meta») se observó una valoración más positiva por parte del grupo EP que el grupo FH. Nuevamente, esto puede deberse a la formación específica del grupo EP. Debido a su futuro contexto de enseñanza, es posible que en su formación docente inicial se hayan trabajado secuencias o tareas específicas que llevar al aula de español L2, en línea con estudios previos que recomiendan su inclusión en etapas iniciales de la formación para que esta instrucción sea efectiva (Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017; Birello et al., 2021; Maya Retamar et al., 2024). Nuevamente, estos hallazgos refuerzan la idea de que, si bien se observa una actitud favorable hacia el plurilingüismo, esta requiere complementarse con una mayor profundización didáctica en cuanto a la implementación de estrategias de enseñanza en el aula de español, sobre todo en el grupo FH.

4. Enfoques tradicionales vs actuales

Los participantes también mostraron un rechazo generalizado con ítems que conciben la enseñanza de español LE/L2 únicamente desde un enfoque lingüístico y estructural, así como aquellas que restringen el desarrollo de la competencia intercultural a contextos fuera del aula (E1, $M = 2.27$). Esto sugiere que los docentes en formación son conscientes de que en la actualidad se ha producido un cambio en el perfil del alumnado que ahora es plurilingüe (Hall y Cook, 2012) y que desarrolla una competencia cultural más amplia y flexible que le permite construir relaciones entre lenguas y culturas (Sánchez Castro, 2010; Sanz, 2016; Carrasco Perea y De Carlo, 2019).

Del mismo modo, se observó su desacuerdo con la creencia de que la comparación entre lenguas genera confusión en el aprendizaje (E2, $M = 2.29$). Estos resultados sugieren que los participantes entienden el aprendizaje de lenguas sobre la base de los enfoques plurales. De acuerdo con Alejandro Biel (2013): «nuestra clase se convierte en un mapa que esconde el tesoro del plurilingüismo y la multiculturalidad, pero para encontrar este tesoro y disfrutarlo es necesario comprender el mapa del plurilingüismo».

Respecto a la afirmación «La comprensión plurilingüe debe trabajarse fuera del aula de lenguas extranjeras» (E3, $M = 3.28$), se observó una posición más neutra. El grupo de MELE1 destacó por el alto porcentaje de «en desacuerdo», pero el MELE2 tendió hacia la indiferencia o el desacuerdo moderado; por su parte, los grupos de EP y FH muestran una mayor dispersión de respuestas, lo cual puede ser un indicador de una percepción menos definida o una falta de formación específica en torno a los principios del enfoque plurilingüe.

Estos resultados podrían deberse a que el concepto de *comprensión plurilingüe* todavía resulta ajeno para la mayoría de los participantes. Así, se evidencia la necesidad de adoptarlo en los programas de formación docente no solo como concepto teórico, sino como prácticas aplicables en el aula.

5. Formación docente

El acuerdo en esta sección es claro: todos los participantes consideran que el plurilingüismo y pluriculturalismo deben ser aspectos clave en la formación de docentes de LE/L2.

6. Autoevaluación de la formación recibida

En sintonía con estudios recientes que subrayan la necesidad de incorporar acciones concretas en la didáctica de español LE/L2 (Sanz, 2016; Corcoll López, 2021; Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017; Birello et al., 2021; Maya Retamar et al., 2024), los participantes perciben una insuficiente formación en materia de plurilingüismo y pluriculturalismo para su futura actuación docente (A1-A6).

Las respuestas del ítem A5 «Mi instrucción en plurilingüismo es suficiente para enfrentarme a un contexto de aula real» sugieren que no se sienten preparados para aplicar enfoques plurilingües, lo cual coincide con la realidad actual donde la aplicación didáctica se complica (Corea y Rodríguez Ilias, 2025). Por lo tanto, se evidencia la necesidad de formación, necesidad que numerosos investigadores ya han expuesto (Palou Sangrà y Tresserras Casals, 2015; Cabré Rocafort y Tresserras Casals, 2017; Borg, 2018; Tresserras Casals y Palou Sangrà, 2021), así como el MCER (2001/2002) y la LOMLOE.

Sin embargo, a pesar de esta tendencia generalizada, los distintos grupos de este estudio no perciben su formación y sus necesidades del mismo modo, sino que existen diferencias significativas. Destaca que en los ítems A1 y A2, el grupo MELE2 cree que su formación es mayor de lo que considera el grupo EP; mientras que este grupo, EP, necesita más formación, lo cual coincide con la bibliografía actual (Sánchez Pérez y Salaberri Ramiro, 2017; Birello et al., 2021; Maya Retamar et al., 2024). Los datos del grupo FH mostraron niveles de acuerdo bajos tanto en la valoración de su formación como en carencias formativas. Esto podría indicar una menor percepción en este ámbito o una menor sensibilidad por parte de grupos distintos al grupo EP, quizá debido a la insuficiente información recibida.

En resumen, estos datos sugieren que no basta con despertar la conciencia de los futuros docentes hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo, sino que se deben transmitir herramientas y recursos que permitan a los docentes en formación pasar de la teoría a la práctica en su práctica en el aula.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye al campo de la didáctica de LE/L2 al proporcionar evidencia empírica sobre las percepciones y necesidades formativas de futuros docentes de español respecto al plurilingüismo y la competencia plurilingüe y pluricultural en el aula. A pesar de las limitaciones de esta investigación respecto al número de participantes, de forma general, se observó que los futuros docentes son conscientes del cambio de paradigma hacia enfoques plurilingües y pluriculturales en la enseñanza de español LE/L2. Por un lado, se evidenció una valoración positiva del aprovechamiento del repertorio lingüístico de los estudiantes, así como la necesidad de trasladar contenidos

culturales al aula. Por otro lado, los participantes rechazaron aquellas concepciones que se alineaban con los enfoques tradicionales de enseñanza que limitaban el uso de otras lenguas en el aula o relegaban la dimensión cultural a un segundo plano.

Sin embargo, a pesar de esta conciencia general sobre la importancia del plurilingüismo y pluriculturalismo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se observó alguna variación según el nivel y tipo de formación de los participantes que ponen de manifiesto una falta de homogeneidad en la formación docente. Y es que, tal y como se señalaba al inicio de este documento, las percepciones de los futuros docentes están condicionadas por el tipo de alumnado que anticipan en su futura práctica profesional.

En primer lugar, se evidencia cierta persistencia de creencias sobre la centralidad de la lengua meta que limitan el empleo de otras lenguas a ocasiones puntuales o funciones específicas como herramienta auxiliar. Y, en un contexto plurilingüe, la LM (así como el resto de lenguas del alumnado) es un recurso útil para facilitar el aprendizaje con el traslado y conexión de conocimientos o estrategias (por ejemplo, el *code-switching*). Al mismo tiempo, si se pretende fomentar un aprendizaje más inclusivo y accesible, el empleo de la LM es esencial también para reducir la ansiedad lingüística.

En segundo lugar, este estudio ha evidenciado que el profesorado en formación requiere mayor acompañamiento y recursos didácticos que le permitan desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural de su estudiantado de manera efectiva en su práctica docente, demanda especialmente marcada en los grupos de EP. Esto revela la necesidad de una revisión del currículo que integre de manera explícita estos conceptos junto con la didáctica a través de experiencias prácticas.

Por último, respecto a los diferentes grupos de participantes, en primer lugar, el grupo de EP muestra una actitud positiva hacia la integración del plurilingüismo y pluriculturalismo, lo cual refleja un desarrollo formativo relevante en sus planes de estudio. En cuanto al grupo de FH, los resultados manifiestan una mayor dispersión en las percepciones sobre el plurilingüismo, quizá debido a la escasa presencia de contenidos pedagógicos en sus planes de estudios, ya que su formación es más filológica que didáctica. Por ello, sus respuestas son más diversas. Finalmente, respecto a los grupos del Máster en ELE, se observan tendencias diferenciadas. Mientras que el MELE1 manifiesta una mayor conciencia sobre la relevancia del plurilingüismo, en el MELE2 se refleja una distribución equilibrada e indiferencia. Esto sugiere que la formación recibida todavía no les dota de una seguridad respecto al uso de enfoques plurilingües en el aula, y, por ello, se necesita reforzar en las etapas finales del máster.

Por lo tanto, los resultados de este estudio completan investigaciones anteriores y ofrecen nuevos datos sobre las percepciones del futuro profesorado sobre la implementación de enfoques plurilingües y pluriculturales en diferentes contextos. Estos hallazgos sirven de orientación para el diseño de programas de formación de docente que se alineen con las necesidades observadas. En conclusión, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas avanza en la actualidad hacia modelos formativos integradores que reconocen la diversidad lingüística y cultural del alumnado. Este estudio, a pesar de las limitaciones, apunta a este escenario de transición en el que se evidencia la importancia de los enfoques plurilingües y pluriculturales, claves para una educación inclusiva y acorde a la sociedad actual. No obstante, la incorporación de estos modelos en la formación docente debe

trasladar el conocimiento teórico a actuaciones concretas en el aula. Únicamente de este modo el futuro profesorado obtendrá una comprensión más profunda de la adquisición y el aprendizaje de LE/L2.

[1] Es necesario mencionar que, en este ámbito, los términos *plurilingüismo* y *multilingüismo* hacen referencia a conceptos distintos. Mientras que el Consejo de Europa prefiere *plurilingüismo* para referirse a la competencia individual en varias lenguas, la Unión Europea elige *multilingüismo* para abarcar tanto las habilidades personales como las realidades sociales en las que coexisten múltiples idiomas (Consejo de la Unión Europea, 2019). Esta elección terminológica se debe, en parte, a la dificultad de mantener una distinción clara entre ambos conceptos en las diferentes lenguas oficiales de la UE. Por consiguiente, comprender esta diferencia es fundamental para la interpretación de dichas políticas.

[2] Los programas de enseñanza de español para adultos inmigrantes son un caso específico del que se ocupa la enseñanza de ELE a inmigrantes.

[3] La tabla con los datos completos (Tabla 3) se encuentra en el Anexo I.

[4] Recordamos que se tratan de ítems formulados de forma inversa.

REFERENCIAS

- Alejandro Biel, L. (2003). Los aspectos temporales del componente imaginario del texto dramático. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 91-100). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421133>
- Birello, M., Llompарт-Esbert, J. y Moore, E. (2021). Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: tensions in the discourse of initial teacher education students. *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 586–600. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1900195>
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. En P. Garrett y J. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75-91). Routledge.
- Brevik, L. M. y Rindal, U. (2020). Language Use in the Classroom: Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages. *TESOL Quarterly*, 925-953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>.
- Cabré Rocafort, M. y Tresserras Casals, E. (2017). La resistencia como oportunidad de cambio. Investigar para innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 65-68.
- Carrasco Perea, E. y De Carlo, M. (2019). ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión. *Lenguaje y textos*, 50, 75-85. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>
- Comisión Europea. (s. f.). *Languages in the European Union: A multilingual society*. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/multilingualism/linguistic->

diversity#:~:text=Se%20calcula%20que%20ciudadanos%20de,Fundamentales%20de%20la%20Unión%20Europea

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trans.). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. (Trabajo original publicado en 2001).
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, Trans.). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. (Trabajo original publicado en 2018).
- Consejo de la Unión Europea. (2019). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/189/03). *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=ES)
- Corcoll López, C. (2021). Plurilingualism and using languages to learn languages: a sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 42–51. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1662423>
- Corea, N. E. y Rodríguez Ilias, M. G. (2025). Creencias sobre el plurilingüismo: una visión de los docentes de Lenguas Extranjeras. *Revista De La Universidad*, 1(1), 177–190. <https://doi.org/10.5377/ru.v1i1.21459>
- Fernández-Portero, I. y Morera-Bañas, M. I. (2025). Creencias de futuros profesores sobre el plurilingüismo en un contexto social monolingüe. *Porta Linguarum*, 43, 93-108. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.30230>
- Frigolé, N. y Tresserras, E. (2023). Teaching English as a foreign language in multilingual milieus in Catalonia: perspectives and practices of educators in three state schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), 230–243. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2114786>
- Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>
- García Sanz, E. (2016). La didáctica de terceras lenguas: una introducción orientada a la enseñanza de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (23). https://marcoele.com/descargas/23/garcia-sanz_didactica-terceras-lenguas.pdf
- Hall, G. y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hidalgo Downing, R. (2012). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. En M. Matesanz del Barrio (Ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 175-196). Editorial complutense. <https://produccioncientifica.ucm.es/datos/660311ad31897660570249ba>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (s. f.). Plurilingüismo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llompart, J., Masats, D., Moore, E. y Nussbaum, L. (2020). ‘Mézlalo un poquito’: plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 98–112. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>
- Maya Retamar, G., Galván Malagón, C. y López-Pérez, M. (2024). Spanish Teachers’ Beliefs about Plurilingualism: A Case Study in a Monolingual Context. *Languages* 9(7), 230. <https://doi.org/10.3390/languages9070230>.
- Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?” A Reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(2), 155–170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Palou Sangrà, J. y Tresserras Casals, E. (2015). Teacher identity construction and plurilingual competence: a longitudinal study about language teaching in multilingual contexts. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 2(1), 92-109. <https://doi.org/10.4995/muse.2015.2225>
- Reverter Oliver, B. (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales?. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 331-358. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.331>
- Robles Ávila, S. y Palmer, Í. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (34), 125–143. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16737>.
- Romero Alarcón, L. (2020). *Percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de la lengua franca en aulas de ELE de adolescentes plurilingües* [Tesis de máster, UNIBA Centro Universitario Internacional de Barcelona y Universitat de Barcelona]. Repositorio Digital Universitario. <https://hdl.handle.net/2445/173379>
- Sánchez Castro, M. (2010). La Multi Language Learning Awareness y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE. *RedELE*, 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188458>
- Sánchez Pérez, M. M. y Salaberri Ramiro, M. S. (2017). Implementing plurilingualism in higher education: teacher training needs and plan evaluation. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (N.º extra 2), 139-156. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph2_2017/12%20Implementing%20Plurilingualism%20in%20Higher%20Education_Teacher%20Training%20Needs%20and%20Plan%20Evaluation.pdf
- Slaughter, Y. y Cross, R. (2021). Challenging the monolingual mindset: Understanding plurilingual pedagogies in English as an Additional Language (EAL) classrooms.

Language Teaching Research, 25(1), 39-60.
<https://doi.org/10.1177/1362168820938819>

Tresserras Casals, E. y Palou Sangrà, J. (2023). Transformación de prácticas plurilingües: contradicciones entre pensamiento y acción. Estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(e20), 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e20.4705>

ANEXO I

Tabla 3

Diferencias entre los grupos en los ítems del cuestionario respecto a la titulación

Ítem	EP (M±DT)	FH (M±DT)	MELE1 (M±DT)	MELE2 (M±DT)	F (gl=3)	Sig. (p)	η^2	Post hoc
1. USO DE LAS LENGUAS EN EL AULA								
L1	3.77±1.00	3.88±0.84	3.86±0.69	3.33±0.58	0.259	0.855	0.011	-
L2	3.25±1.15	3.75±0.46	3.14±0.90	3.67±1.16	0.669	0.574	0.027	-
L3	3.75±1.11	3.50±0.76	3.86±1.22	3.67±1.53	0.160	0.923	0.007	-
L4	3.89±0.94	3.63±0.74	4.00±1.16	3.67±1.16	0.280	0.840	0.012	-
L5	4.47±0.68	4.50±0.76	5.00±0.00	4.67±0.58	1.372	0.258	0.055	-
L6	3.56±1.02	3.88±0.99	4.00±0.58	4.00±1.00	0.713	0.547	0.029	-

L7*	2.93±0.92	3.50±0.93	4.00±0.82	3.33±0.58	3.551	0.019	0.130	EP ≠ MELE1
2. LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA								
C1	4.58±0.73	4.75±0.46	4.71±0.49	5.00±0.00	0.522	0.669	0.022	-
C2	4.63±0.77	4.00±1.07	4.00±1.41	4.33±0.58	2.114	0.106	0.082	-
C3	4.54±0.71	4.13±0.84	4.57±0.54	4.67±0.58	0.903	0.444	0.037	-
C4*	4.72±0.49	4.00±1.20	4.86±0.38	4.33±0.58	4.016	0.011	0.145	EP ≠ FH FH ≠ MELE1
C5*	4.65±0.52	3.63±1.30	4.43±1.13	4.00±1.00	5.290	0.002	0.183	EP ≠ FH
C6	4.61±0.68	4.00±0.93	4.71±0.49	4.67±0.58	2.026	0.118	0.079	-
C7	4.60±0.59	4.00±1.07	4.43±0.79	4.67±0.58	1.931	0.132	0.075	-
3. USO PEDAGÓGICO DEL REPERTORIO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO								
R1*	4.56±0.60	3.75±0.89	4.00±1.00	4.00±1.00	4.562	0.006	0.162	EP ≠ FH
R2	4.04±0.93	3.63±1.06	4.00±0.58	3.67±1.16	0.577	0.632	0.024	-
R3	4.49±0.63	3.88±0.99	4.14±1.07	4.33±0.58	2.029	0.118	0.079	-
4. ENFOQUES TRADICIONALES VS ACTUALES								
E1R	3.63±1.22	3.63±1.89	4.57±0.88	4.00±1.00	1.392	0.252	0.056	-
E2R	3.72±1.18	3.38±0.92	3.86±0.70	4.00±0.00	0.358	0.783	0.015	-
E3R	2.61±1.29	2.88±1.25	3.43±1.27	2.67±0.58	0.914	0.439	0.037	-
5. FORMACIÓN DOCENTE								
F1	4.47±0.66	4.00±0.76	4.71±0.49	4.00±0.00	2.162	0.100	0.084	-
F2*	4.56±0.69	3.75±1.17	4.57±0.89	4.00±1.00	3.062	0.034	0.115	EP ≠ FH
6. AUTOEVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA								
A1*	1.96±0.89	2.88±0.99	2.43±1.13	4.00±1.00	6.596	<0.001	0.218	EP ≠ MELE2
A2*	2.33±1.06	3.00±0.93	3.00±1.00	4.33±0.58	4.792	0.004	0.168	EP ≠ MELE2
A3	2.32±1.02	3.13±0.84	2.57±0.79	3.33±0.58	2.485	0.068	0.095	-
A4*	2.07±0.87	3.25±0.89	3.29±1.11	3.33±1.16	8.244	<0.001	0.258	EP ≠ FH EP ≠ MELE1
A5*	2.26±0.99	3.13±0.84	1.86±0.90	3.33±0.58	3.554	0.019	0.131	-
A6*	4.81±0.55	4.00±0.93	5.00±0.00	4.67±0.58	5.150	0.003	0.179	EP ≠ FH